

"La formation littéraire dans le secondaire belge. Une enquête, des constats, des propositions"

Dufays, Jean-Louis ; Ronneau, Manon

Abstract

S'interroger sur les valeurs qui sont conférées au patrimoine littéraire implique que l'on prenne la mesure des contenus qui lui sont associés par les enseignants à chaque nouvelle génération, dans les différents contextes nationaux et aux différents stades de la scolarité. Tel est l'objectif de cette étude. Son point de départ est une enquête qui a été réalisée auprès d'étudiants belges francophones, et qui portait d'une part sur leur connaissance du corpus littéraire « patrimonial » et d'autre part sur leurs lectures scolaires et leurs lectures spontanées effectuées au 3e degré à la fin de leurs études secondaires. L'article présente les résultats de cette enquête, puis les confronte avec les savoirs littéraires actuellement prescrits en Belgique francophone, et dégage enfin quelques implications de ces constats. Sur la base de ces données, on arrive à caractériser d'une part les spécificités du patrimoine littéraire tel qu'il est...

Document type : *Contribution à ouvrage collectif (Book Chapter)*

Référence bibliographique

Dufays, Jean-Louis ; Ronneau, Manon. *La formation littéraire dans le secondaire belge. Une enquête, des constats, des propositions*. In: Marie-France BISHOP et Anissa BELHADJIN, *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*, Honoré Champion : Paris 2015, p. 245-262

LA FORMATION LITTÉRAIRE DANS LE SECONDAIRE BELGE UNE ENQUÊTE, DES CONSTATS, DES PROPOSITIONS

S'interroger sur les valeurs qui sont conférées au patrimoine littéraire implique sans doute avant tout que l'on prenne la mesure des contenus qui lui sont associés par les enseignants à chaque nouvelle génération, dans les différents contextes nationaux et aux différents stades de la scolarité. C'est là une tâche que se sont assignée un certain nombre de didacticiens du français et de sociologues de l'éducation depuis une vingtaine d'années¹, et c'est dans la lignée de leurs travaux que se situe cette contribution. Son point de départ est une enquête² qui a été réalisée auprès d'étudiants belges francophones, et qui portait d'une part sur leur connaissance du corpus littéraire «patrimonial» et d'autre part sur leurs

¹ Voir en particulier les travaux de Danièle Manesse et Isabelle Grellet (*La littérature du collège*, Paris, Nathan, 1994), de Michèle Monballin et Georges Legros («Œuvres romanesques et théâtrales en fin de secondaire: un singulier pluriel», dans *Enjeux*, 32, *Corpus et lectures littéraires*, juin 1994, p. 7-21), de Michèle Monballin («Corpus littéraire en fin de secondaire: constats et questions», dans «Quelle(s) littérature(s) enseigner?», dossier, *Français 2000*, n° 149-150, février 1996, p. 6-10), de Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez (*Et pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil, 1999), de Philippe Clermont et Victor Lepaux («Lectures des grands collégiens et littérature scolaire», dans J-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2007, p. 139-149), d'Anne Vibert et Isabelle Olivier («Professeurs de lecture ou de littérature? Entre dire et faire, une enquête sur le rapport personnel des enseignants à la littérature», dans J-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2007, p. 381-391), de Marie-France Bishop («Que lit-on à l'école primaire au cours du XX^e siècle? Listes et corpus de textes de 1880 à 1995», dans B. Louichon et A. Rouxel (dir.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, 2010, Rennes, PUR, p. 139-152)...

² Cette enquête a été réalisée sous la direction de Jean-Louis Dufays par Manon Ronneau, dans le cadre de son mémoire de master en langues et littératures françaises et romanes, qui a été déposé en septembre 2011 à l'Université catholique de Louvain: Manon Ronneau, *Quel corpus littéraire en classe de français? Analyse épistémologique et enquête auprès d'étudiants*, Louvain-la-Neuve, UCL, 2011.

lectures scolaires et leurs lectures spontanées effectuées au 3^e degré à la fin de leurs études secondaires.

Nous nous proposons ici de présenter les résultats de cette enquête, puis de les confronter avec les savoirs littéraires actuellement prescrits en Belgique francophone, pour tenter enfin de dégager quelques implications de ces constats. Sur la base de ces données, nous chercherons à caractériser d'une part les spécificités du patrimoine littéraire tel qu'il est configuré en actes par les enseignants belges du secondaire aujourd'hui, et d'autre part quelques mouvements et tensions dont il est l'objet.

LES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

LES DONNÉES

La population interrogée consistait en 140 étudiants inscrits en 1^{re} année à l'Université catholique de Louvain. Étant donné qu'en Belgique, seuls 15 % des jeunes environ « essaient » l'université – et parmi ceux-ci, deux tiers seulement, soit 10 % de la population globale, finissent par y réussir –, on peut considérer que ces étudiants étaient, pour la plupart, d'anciens « bons » élèves du secondaire. Afin de diversifier l'échantillon, nous avons choisi d'interroger des étudiants inscrits dans deux filières universitaires différentes : 71 % étaient inscrits en bioingénieur (ou agromomie) et 28 % en histoire de l'art et archéologie. Par ailleurs, 75 % de ces étudiants étaient issus du réseau d'enseignement secondaire catholique (lequel accueille à peu près 60 % des élèves belges francophones du secondaire) et 25 % d'un autre réseau³.

QUELLE PERCEPTION DU CORPUS LITTÉRAIRE DE RÉFÉRENCE ?

La première question demandait aux étudiants de citer, pour chacune des catégories qui leur étaient proposées, trois auteurs ou trois œuvres qu'ils considéraient comme « des modèles littéraires, des références ». Les catégories proposées étaient d'une part les quatre grands genres ou

³ À savoir le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles, celui du Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné (CPEONS) et celui de la Fédération des Établissements Libres Subventionnés Indépendants (FELSI). C'est l'occasion de rappeler ici que la Belgique présente une diversité de réseaux scolaires.

types de textes – le théâtre, le roman, la poésie, l’essai –, et d’autre part les principales époques et courants de la littérature – depuis la littérature médiévale jusqu’au ^{xx}e siècle (cf. annexes 1 et 2).

Les réponses obtenues peuvent paraître rassurantes en ce qu’elles témoignent de la capacité de la plupart des élèves non seulement à nommer mais aussi à situer correctement bon nombre d’auteurs et d’œuvres majeurs. Par exemple, pour le genre du roman, les cinq noms les plus cités sont dans l’ordre Zola, Balzac, Camus, Stendhal et Hugo. Cette efficacité apparente de la transmission des références classiques est cependant relative puisque, pour le classicisme, les cinq noms qui ressortent le plus sont ceux de Corneille, de Racine, de Molière, de La Fontaine... et de Voltaire, qui se trouve ainsi rajeuni d’un siècle.

Au-delà des divisions par genres ou par courants, les œuvres les plus souvent citées par les élèves au titre de « modèle » ou de « références » littéraires sont dans l’ordre *Tristan et Iseult*, *Germinal*, *Les Fleurs du Mal*, *L’Avare* et *Roméo et Juliette*, tandis que, du côté des auteurs, ce sont les noms de Zola, de Molière, de Hugo, de Baudelaire et de Balzac qui reviennent le plus souvent.

LECTURES SCOLAIRES ET LECTURES SPONTANÉES

La deuxième et la troisième questions de l’enquête portaient sur les lectures des élèves : elles leur demandaient de citer les différents livres qu’ils avaient lus pendant les deux dernières années du secondaire, en distinguant les lectures personnelles de celles qui répondaient à une injonction scolaire.

Les résultats sont clairs : 72 % des lectures déclarées par les élèves ont été menées dans le cadre scolaire, et 28 % ont fait l’objet de choix spontanés. Voilà qui confirme, si l’on en doutait, que les jeunes lisent principalement par le biais de l’école et que l’abondance des lectures scolaires limite le nombre de leurs lectures spontanées.

Une différence marquée apparaît cependant ici entre les deux publics d’étudiants interrogés, puisque, si 26 % des futurs bioingénieurs ne citent aucune lecture spontanée, seuls 15 % des futurs archéologues et historiens de l’art sont dans le même cas. Cette différence, qui converge avec celle des choix d’études, confirme le clivage entre « littéraires » et « non-littéraires » qu’on peut déjà observer au secondaire.

Ceci étant, toutes formes de lectures confondues, les réponses fournissent 1 179 citations représentant 202 auteurs et 324 œuvres. Parmi les genres, ce sont, sans surprise, les récits qui occupent de loin la première

place, avec 261 citations (soit 80 % du total). Le théâtre suit loin derrière, avec 49 citations (15 %), puis viennent les essais, avec 9 citations, et les œuvres poétiques avec 4 citations seulement. Deux élèves citent encore des textes de «témoignages», et un seul évoque un recueil de maximes.

Par ailleurs, en ce qui concerne les auteurs, comme on le lira dans le tableau ci-dessous, un nom s'impose nettement à la première place, celui d'Albert Camus, puisqu'il rassemble à lui seul 73 citations sur 140, et est ainsi le seul à être déclaré lu par plus de la moitié des élèves. Le choix en incombe cependant moins aux élèves eux-mêmes qu'à leurs enseignants, puisque, sur les 73 lecteurs de Camus, seuls 2 affirment avoir opté spontanément pour cet auteur.

| | | | |
|--------------------------|----|------------------------------------|-----------------|
| 1. Albert Camus | 73 | (71 choix scolaires / 2 spontanés) | 50 % des élèves |
| 2. Émile Zola | 52 | (51 / 1) | 37 % |
| 3. Molière | 48 | (43 / 5) | 34 % |
| 4. Amélie Nothomb | 43 | (22 / 21) | 30 % |
| 5. Jean-Paul Sartre | 40 | (40 / 0) | 28 % |
| 6. Éric-Emmanuel Schmitt | 36 | (29 / 7) | 25 % |
| 7. Jean Anouilh | 35 | (34 / 1) | 25 % |
| 8. J.K. Rowling | 31 | (0 / 31) | 22 % |
| 9. Boris Vian | 28 | (28 / 0) | 20 % |
| 10. Gustave Flaubert | 27 | (26 / 1) | 19 % |
| 11. Guy de Maupassant | 27 | (25 / 2) | 19 % |
| 12. Marc Levy | 26 | (0 / 26) | 18 % |
| 13. Honoré de Balzac | 23 | (23 / 0) | 16 % |
| 14. Eugène Ionesco | 22 | (22 / 0) | 15 % |
| 14. Patrick Süskind | 19 | (19 / 0) | 13 % |

Suivent, avec environ un tiers de citations, Zola et Molière, dont la lecture relève, elle aussi, à l'évidence, de la prescription scolaire, tout comme Sartre, Anouilh, Boris Vian, Flaubert, Maupassant, Balzac, Ionesco et Süskind (l'auteur du *Parfum*, qui confirme ainsi son statut de nouveau «classique de l'école»), également présents dans le top 15 des auteurs les plus lus par les élèves. À ces classiques scolaires s'ajoutent deux auteurs contemporains qui apparaissent comme prisés à la fois par l'école et par les élèves : Amélie Nothomb (seule à obtenir un score quasi égal dans les choix prescrits et dans les choix spontanés) et Éric-Emmanuel Schmitt (imposé par 29 professeurs mais choisi par 7 élèves). Enfin, en dehors des choix scolaires apparaissent deux auteurs contem-

porains qui doivent leur place exclusivement aux choix spontanés des élèves, à savoir J. K. Rowling (l’auteur de *Harry Potter*, dont la lecture reste donc d’actualité après l’âge de 16 ans) et Marc Lévy. Les tableaux ci-dessous, dont on lira une version plus détaillée en annexes 3 et 4, précisent davantage le palmarès des deux types de choix :

| Le top 10 des lectures scolaires | Le top 10 des lectures « spontanées » |
|----------------------------------|---------------------------------------|
| 1. Albert Camus (71 citations) | 1. J. K. Rowling (31 citations) |
| 2. Émile Zola (51) | 2. Marc Lévy (26) |
| 3. Molière (43) | 3. Amélie Nothomb (21) |
| 4. Jean-Paul Sartre (40) | 4. Dan Brown (18) |
| 5. Jean Anouilh (34) | 5. Stephenie Meyer (15) |
| 6. Éric-Emanuel Schmitt (29) | 6. J.R.R. Tolkien (13) |
| 7. Boris Vian (28) | 7. Bernard Werber (12) |
| 8. Gustave Flaubert (26) | 8. Agatha Christie (9) |
| 9. Guy de Maupassant (25) | 9. Frédéric Beigbeder (8) |
| 10. Honoré de Balzac (23) | 10. Éric-Emmanuel Schmitt (7) |

DES CONSTATS INTERPELANTS

L’examen de ces tableaux permet de poser quelques constats intéressants. En premier lieu, si Camus est bien l’auteur le plus lu, il ne l’est en réalité que par 50 % des élèves. Bien plus que la convergence des choix, c’est donc leur dispersion qui impressionne au premier coup d’œil. Même si les auteurs classiques abondent dans la liste des auteurs les plus lus, aucun n’apparaît comme une référence réellement commune, et rares sont les élèves qui au sortir des humanités ont lu plus de trois d’entre eux.

On constate en outre que, si l’école arrive apparemment à faire lire un certain nombre d’auteurs classiques, elle n’arrive guère pour autant à les faire entrer dans le champ des lectures « spontanées » puisque seuls deux auteurs semblent avoir les faveurs à la fois de l’école et des élèves : Nothomb (22/21) et Schmitt (29/7). Le seul auteur classique à recueillir quelques voix de lectures spontanées est Molière, que cinq élèves disent avoir lu spontanément. En revanche, de nombreux auteurs sont cités seulement dans le cadre de lectures spontanées : notre annexe 4 dresse la liste de ces « stars contemporaines » qui sont appréciées par les élèves mais complètement ignorées par l’institution scolaire. La fracture est donc claire entre les auteurs préconisés par l’école et ceux qui sont élus

dans les lectures privées. Mais est-ce là une surprise, et faut-il s'en inquiéter? N'est-ce pas plutôt la confirmation, somme toute rassurante – si inquiétude il y avait –, du fait que l'école se soucie prioritairement de scolariser la partie patrimoniale de la production littéraire, et que, chez les élèves qui lisent, la fréquentation du patrimoine n'empêche nullement de s'intéresser à la littérature actuelle?

QUELS RAPPORTS ENTRE CORPUS PRESCRIT ET LECTURES EFFECTIVES?

Une autre analyse qui se dégage de notre enquête concerne les relations entre les lectures effectives déclarées par les élèves et le discours des programmes à propos de la littérature.

Pour pouvoir situer ces relations, il est utile de rappeler les tendances des programmes belges actuels. Comme l'un de nous l'a montré dans des études récentes⁴, ceux-ci manifestent d'abord une rupture assez nette entre le primaire, où la littérature est quasi absente, et le secondaire, où sa place devient au contraire de plus en plus dominante à mesure qu'on s'approche de la fin du cycle. L'examen des programmes du secondaire fait par ailleurs apparaître une tension entre le référentiel des compétences terminales inter-réseaux⁵ et les programmes des différents réseaux: alors que le premier se montre assez volontariste en matière de transmission patrimoniale en présentant une liste de 48 «grandes références littéraires et artistiques» qu'il recommande d'enseigner en priorité, les programmes des réseaux catholique et officiel se contentent de renvoyer à cette liste sans y insister, mais en assumant d'autres prescriptions à propos du nombre de lectures à prévoir chaque année et/ou à propos de certains corpus peu évoqués par le référentiel, comme celui de la littérature belge ou celui des essais⁶.

⁴ Cf. Jean-Louis Dufays, «Discontinuités dans l'enseignement de la littérature en Belgique francophone», dans *Le français aujourd'hui*, 168, 2010, p. 33-42; et «Lire au fil des ans: quelle continuité des apprentissages littéraires au secondaire en Belgique francophone?», dans J.-L. Dumortier, J. Van Beveren et D. Vrydaghs (dir.), *Curriculum et progression en français. Actes du 11^e colloque de l'AIRDF*, Namur, PUN, 2012, p. 613-635 (Diptyque n° 23).

⁵ Ministère de l'Éducation de la Communauté française de Belgique, *Compétences terminales et savoirs requis en français*, 1999.

⁶ Le programme du 3^e degré du réseau de la Communauté (2002) prescrit ainsi la lecture d'au moins une œuvre de littérature belge en 5^e année et d'au moins un essai contemporain en 6^e année. Ces œuvres sont chaque fois à choisir au sein d'une liste fermée.

Un autre contraste apparaît entre les filières de transition⁷, seules invitées à développer des compétences spécifiques sur la notion de littérature, et les filières qualifiantes, où la formation porte davantage sur les compétences de lecture que sur les connaissances proprement littéraires. (Sur ce point, notre enquête ne donne guère d'éclairage puisqu'elle s'est limitée à interroger des étudiants issus des filières de transition.)

Cela étant, quel que soit le réseau et la filière, la Belgique francophone se distingue par la souplesse de ses prescriptions : aucun corpus de lecture n'est imposé, les enseignants étant seulement tenus de respecter des balises qui limitent le choix des œuvres à lire et à étudier : il leur est ainsi demandé d'aborder, au cours des quatre dernières années du secondaire, dix courants littéraires et artistiques majeurs, et de privilégier la lecture de « grandes références ».

Ces prescriptions souples semblent être suivies par les enseignants puisque, comme nous l'avons vu, les élèves déclarent avoir lu des œuvres et des auteurs associés aux différents courants, et citent en priorité des auteurs qui font partie des « grandes références littéraires » : Camus, Zola, Molière, Sartre, Anouilh... Globalement, le corpus enseigné – si l'on suppose que les lectures prescrites ont fait l'objet d'un enseignement – semble donc conforme au corpus prescrit. Certes, les choix sont très dispersés, puisque, comme on l'a vu, seul Camus n'est lu que par 50 % des élèves, mais c'est le moment de souligner que nos données ne concernent que les lectures intégrales : pour analyser plus finement la situation, il conviendrait d'ajouter à celles-ci les lectures de morceaux choisis, qui donneraient peut-être une image un peu plus convergente des choix des enseignants.

QUELQUES RÉFLEXIONS SUR LA BASE DE CES CONSTATS

Si la modestie relative de notre échantillon ne nous permet pas d'en tirer des conclusions définitives, nous pouvons du moins en dégager cinq réflexions qui, pensons-nous, ne valent pas seulement pour la Belgique francophone.

⁷ En Belgique francophone, les filières de transition (« humanités générales et technologiques »), qui concernent à peu près la moitié des élèves, sont celles qui permettent d'accéder aux études supérieures.

QUELLE ÉVOLUTION ?

Il est intéressant d'abord de se demander dans quelle mesure la situation a évolué depuis deux décennies. Si l'on compare, pour ce faire, les résultats de notre étude avec ceux d'une enquête menée par Michèle Monballin et Georges Legros⁸ auprès des enseignants belges en 1992, on constate une remarquable stabilité. Si l'on excepte le cas de Mauriac, qui a aujourd'hui disparu du classement, ainsi que ceux de Nothomb et de Schmitt, dont l'émergence est récente, ce sont les mêmes auteurs qui reviennent dans la liste des lectures prescrites. Monballin et Legros en concluaient déjà que l'école enseignait une vision large mais peu structurée du patrimoine et que les enseignants étaient globalement peu prescriptifs, puisque nombre d'auteurs « importants » étaient ignorés par le plus grand nombre des élèves (Flaubert, par exemple, n'était lu que par 37 % d'entre eux, et Balzac par 24 %). Ils remarquaient également que la priorité était donnée aux auteurs du patrimoine dont l'œuvre « résonne » le plus avec l'humanisme contemporain. C'est la même conclusion qui se dégage de notre enquête : Camus, Zola, Molière, semblent être choisis à la fois pour la place importante qu'ils ont occupée dans l'histoire littéraire et pour le caractère axiologiquement « porteur » et actuel – ou supposé universel – des thématiques qu'ils privilégient.

EST-IL PERTINENT DE PARLER DU PATRIMOINE LITTÉRAIRE AU SINGULIER ?

En deuxième lieu, un rapide coup d'œil sur le statut du patrimoine enseigné dans les autres pays francophones fait apparaître avec évidence la fluctuation et l'ouverture du corpus des « classiques » à bon nombre de textes qui en étaient exclus jadis, et en particulier à des œuvres du patrimoine proprement « local ». Certes, l'ancrage national du corpus scolaire est plus marqué au Québec qu'en Belgique et en Suisse, mais, pour ce qui est de la Belgique, la place croissante accordée à Nothomb (belge « de souche ») et à Schmitt (belge d'adoption, puisqu'il vit à Bruxelles) ainsi qu'à certains « classiques » belges (Simenon, Maeterlinck, Rodenbach...) témoigne de la part croissante accordée par les enseignants au corpus « de proximité »⁹. À côté des classiques français, le

⁸ Michèle Monballin et Georges Legros, *op. cit.*

⁹ Jean-Louis Dufays, « La littérature belge de langue française dans les programmes et les manuels scolaires du XX^e siècle : enquête sur une présence-absence », dans *Textyles*, 15, *L'institution littéraire*, Bruxelles, 1999, p. 150-165.

corpus préconisé par l'école s'ouvre manifestement, et de plus en plus, au corpus national et aux œuvres « contemporaines », ainsi qu'à une part croissante de la littérature « jeunesse » et de la production « paralittéraire » ou filmique.

POURQUOI LE PATRIMOINE RÉSISTE, ENVERS ET CONTRE TOUT

En même temps, les témoignages des élèves attestent de la permanence *de fait* d'un nombre significatif de références littéraires communes. La cause en est probablement que toute éducation postule une échelle de valeurs et que l'école ne peut éviter de transmettre des cadres communs. La pertinence de ces œuvres communes se fonde sur deux critères : d'une part, elles se distinguent par leur rayonnement transtextuel – c'est-à-dire par l'abondance des intertextes, des métatextes, des hypertextes que Brigitte Louichon appelle des « objets discursifs secondaires¹⁰ » – ; d'autre part, elles se signalent par leur caractère prototypique, c'est-à-dire par leur capacité à incarner une époque, un courant, un genre ou une tendance, en rompant avec les usages dominants qui prévalaient au moment de leur émergence. Même si les enseignants n'ont pas toujours pleine conscience de ces deux critères lorsqu'ils sélectionnent les lectures communes, ce sont généralement eux qui ressortent, d'une manière ou d'une autre, lorsqu'on leur demande d'explicitier leurs choix. Face à la difficulté sans cesse croissante de la sélection des lectures scolaires, ces critères, qui fondent de manière opératoire la notion de « culture littéraire commune » ou de « corpus de référence », mériteraient sans doute d'être davantage explicités et mis en œuvre, tant avec les élèves qu'en amont, dans le cadre de la formation des enseignants.

UNE CONCEPTION DIALECTIQUE DU PATRIMOINE

Ouverture du corpus d'un côté, permanence du patrimoine de l'autre : l'opposition entre ces deux constats n'est qu'apparente si l'on considère que l'universel est moins une donnée qui s'impose à tous qu'un objet de

¹⁰ Brigitte Louichon, « Définir la littérature patrimoniale », dans I. De Peretti et B. Ferrier (dir.), *Enseigner les classiques aujourd'hui de l'école au lycée ? Approches critiques et didactiques*, Bruxelles, Peter Lang, 2012, p. 37-50. Dans sa contribution au présent ouvrage, Brigitte Louichon parle également d'« objets sémiotiques secondaires » (ou « OSS »).

négociation entre différentes logiques. Comme le dit Philippe Meirieu, « on ne soumet pas les autres [en l'occurrence, ici, les élèves] à l'universel, on le leur soumet » :

Chaque fois que je présente à mes élèves un poème, un roman, un spectacle de théâtre ou un film qui m'apparaît porteur de ce qui constitue pour moi le sens même de l'humain et réfracte ses paradoxes, ses contradictions et ses espoirs... chaque fois que je propose un objet culturel au regard de l'autre, que je m'efforce de révéler dans cet objet ce qui pourrait avoir sens pour lui... chaque fois que je mets toute mon énergie à imaginer les moyens pour qu'il s'y retrouve et puisse dire en le découvrant : « mais c'est de moi qu'il s'agit ici ».

Et ce n'est pas parce que l'objet est considéré comme un chef d'œuvre que l'autre est en obligation de révérence à son égard, mais bien plutôt parce que l'on a réussi avant moi la tâche difficile d'en faire partager le sens qu'il est devenu un chef d'œuvre ; et c'est parce que moi, aujourd'hui, ici, face à des élèves concrets [...] empêtrés dans ce qui obscurcit et sépare, je réussis cette tâche à mon tour, qu'il a quelque chance d'être encore, pour quelque temps, un « objet vivant », une trace d'humanité existant ailleurs et autrement que dans les définitions des encyclopédies¹¹.

Conçu dans cet esprit, l'enjeu de la transmission patrimoniale n'est pas d'arrimer les élèves à la « culture ambiante », mais de se fonder sur une connaissance de celle-ci pour pouvoir mieux dialoguer avec elle.

UNE DOUBLE « ÉQUILIBRATION »

Cette conception du patrimoine et de sa transmission va de pair avec une conception de l'« équilibration » didactique¹², qui requiert, pensons-nous, de combiner deux types de rapport aux œuvres.

Le premier rapport est cette combinaison permanente des démarches de lecture qui correspond au modèle de la « lecture littéraire¹³ » : l'enseignant propose des activités qui visent tour à tour à familiariser les élèves avec les livres (en activant l'instance du « liseur »), à développer le gout

¹¹ Cf. Philippe Meirieu, *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, Paris, ESF, 1991, p. 74-75.

¹² Cf. Gérard Sensevy, *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles, De Boeck, 2011.

¹³ Cf. Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur, *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2005.

de lire (en mobilisant les instances du « lu » et du « lisant ») et à apprendre à mieux lire (en activant l'instance du « lectant »). Cette conception « riche » de la lecture nous semble correspondre à la *lecture intensive des œuvres intégrales*.

Le deuxième type de rapport aux œuvres consiste dans des activités d'étude visant à faire connaître la cartographie des œuvres « qui comptent » en termes de rayonnement et de valeur prototypique¹⁴ : il est question ici non plus de lecture intégrale ni intensive, mais de *lecture avant tout « illustrative », qui porte principalement sur des morceaux choisis*.

Lecture intensive vs lecture illustrative, œuvre intégrale vs morceau choisi : à notre estime, ce second va-et-vient est tout aussi essentiel que celui qui articule participation et distanciation, car il met en œuvre la dialectique vitale qui relie la lecture – forcément limitée à *quelques* œuvres – à la connaissance – forcément partielle et schématique – des œuvres que, faute de temps, d'occasion ou d'envie, on ne lira jamais.

IMPLICATIONS POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET POUR LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE

Faut-il le dire, les constats et les réflexions qui précèdent intéressent au premier chef les enseignants, les débutants comme les chevronnés, qui évoquent souvent le choix des textes à faire lire comme une source de perplexité et une des difficultés majeures de leur métier. N'y aurait-il pas pertinence à faire de cette question un objet de formation à part entière ? Une mission fondamentale des formateurs ne serait-elle pas d'aider les enseignants futurs ou en exercice à équilibrer leurs choix et leur programmation des lectures sur une année, sur un degré, sur un cycle ? Et ne conviendrait-il pas en même temps de les exercer à distinguer choix des textes à faire lire et choix des textes à faire connaître ?

Il nous semble en tout cas que la didactique du français, en tant que discipline de recherche, a tout intérêt à poursuivre de telles enquêtes sur les choix des enseignants, des élèves, mais aussi des manuels, des Instructions officielles... et à « faire parler » ces choix en multipliant les comparaisons, tant sur le plan historique que sur le plan international, sans oublier d'interroger également les différences entre filières, niveaux et réseaux scolaires.

¹⁴ Pierre Bayard, *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?*, Paris, Minuit, 2007.

A l'heure où le corpus des lectures spontanées se diversifie sans cesse, s'interroger sur les moyens à mettre en œuvre pour mieux structurer le corpus au long du curriculum est peut-être devenu une nécessité majeure, pour la formation des enseignants comme pour la recherche.

Jean-Louis DUFAYS et Manon RONNEAU
Université catholique de Louvain – CRIPEDIS/CEDILL

ANNEXES : LES ŒUVRES DE RÉFÉRENCE SELON LES ÉLÈVES

« Pour chaque catégorie mentionnée ci-dessous, citez trois œuvres que vous considérez comme des modèles littéraires, des références. »

| | |
|------------------------------|---|
| Théâtre | 1) <i>Roméo et Juliette</i> (Shakespeare) 2) <i>L'Avare</i> (Molière) 3) <i>Le Bourgeois gentilhomme</i> (Molière) 4) <i>Le Cid</i> (Corneille) 5) <i>Le Malade imaginaire</i> (Molière) 6) <i>Antigone</i> (Anouilh) |
| Roman | 1) <i>Germinal</i> (Zola) 2) <i>L'Étranger</i> (Camus) 3) <i>Le Rouge et le Noir</i> (Stendhal) |
| Poésie | 1) <i>Les Fleurs du Mal</i> (Baudelaire) |
| Essai | 1) <i>Les Identités meurtrières</i> (Amin Maalouf) 2) <i>L'Esprit des Lumières</i> (Todorov) 3) <i>Les Essais</i> (Montaigne) |
| Littérature médiévale | 1) <i>Tristan et Iseult</i> 2) <i>La Chanson de Roland</i> (Turolde) 3) <i>Le Roman de la Rose</i> (Guillaume de Lorris et Jean de Meung) 4) <i>Le Roman de Renart</i> 5) <i>Perceval ou le conte du Graal</i> (Chrétien de Troyes) |
| Humanisme renaissant | 1) <i>Gargantua</i> (Rabelais) 2) <i>La Divine Comédie</i> (Dante) 3) <i>Pantagruel</i> (Rabelais) 4) <i>Le Décaméron</i> (Boccace) 5) <i>L'Éloge de la folie</i> (Erasme) 6) <i>Don Quichotte</i> (Cervantès) |
| Baroque | 1) <i>Le Cid</i> (Corneille) 2) <i>Tartuffe</i> (Molière) 3) <i>Don Quichotte</i> (Cervantès) 4) <i>Solitudes</i> (Góngora) |

| | |
|------------------------------------|---|
| Classicisme | 1) <i>Le Cid</i> (Corneille) 2) <i>Phèdre</i> (Racine) 3) <i>Britannicus</i> (Racine) |
| Siècle des Lumières | 1) <i>Candide ou l'Optimisme</i> (Voltaire) 2) <i>L'Encyclopédie</i> (Diderot et d'Alembert) 3) <i>Jacques le Fataliste</i> (Diderot) 4) <i>La Nouvelle Héloïse</i> (Rousseau) |
| Romantisme | 1) <i>Notre-Dame de Paris</i> (Victor Hugo) 2) <i>Les Misérables</i> (Victor Hugo) |
| Parnasse / L'Art pour l'art | Ø |
| Symbolisme | 1) <i>Pelléas et Mélisande</i> (Maeterlinck) 2) <i>Les Fleurs du Mal</i> (Baudelaire) 3) <i>Bruges-la-Morte</i> (Rodenhach) |
| Réalisme | 1) <i>Germinal</i> (Zola) 2) <i>Madame Bovary</i> (Flaubert) 3) <i>Le Père Goriot</i> (Balzac) 4) <i>Nana</i> (Zola) 5) <i>Le Colonel Chabert</i> (Balzac) 6) <i>La Comédie Humaine</i> (Balzac) |
| Naturalisme | 1) <i>Germinal</i> (Zola) 2) <i>L'Assommoir</i> (Zola) 3) <i>Nana</i> (Zola) 4) <i>Bel-Ami</i> (Maupassant) |
| Surréalisme | 1) <i>L'Écume des jours</i> (Boris Vian) 2) <i>Rhinocéros</i> (Ionesco) 3) <i>En attendant Godot</i> (Beckett) 4) <i>Manifeste du Surréalisme</i> (Breton) |
| xx^e siècle | 1) <i>L'Étranger</i> (Camus) 2) <i>L'Écume des jours</i> (Boris Vian) 3) <i>Huis-clos</i> (Sartre) 4) <i>La Peste</i> (Camus) 5) <i>Harry Potter</i> (J.K. Rowling) |

Au sein de cette liste, les œuvres qui comptabilisent le plus de citations (toutes catégories confondues) sont les suivantes :

- *Tristan et Iseult*
- *Germinal* (Zola)
- *Les Fleurs du Mal* (Baudelaire)
- *L'Avare* (Molière)
- *Roméo et Juliette* (Shakespeare)

LES AUTEURS REPRÉSENTATIFS SELON LES ÉLÈVES

| | |
|------------------------------|--|
| Théâtre | 1) Molière 2) Shakespeare 3) Corneille 4) Racine 5) Anouilh |
| Roman | 1) Zola 2) Balzac 3) Camus 4) Stendhal 5) Hugo |
| Poésie | 1) Baudelaire 2) Victor Hugo 3) Rimbaud 4) Ronsard |
| Essai | 1) Amin Maalouf 2) Montaigne 3) Todorov |
| Littérature médiévale | 1) Tristan et Iseult 2) « Turolf » (<i>La Chanson de Roland</i>) 3) Chrétien de Troyes |
| Humanisme renaissant | 1) Rabelais 2) Dante 3) Boccace 4) Erasme 5) Cervantès |
| Baroque | Ø |
| Classicisme | 1) Corneille 2) Racine 3) Molière 4) La Fontaine 5) Voltaire |

| | |
|-----------------------------------|--|
| Siècle des Lumières | 1) Voltaire 2) Montesquieu 3) Diderot et d'Alembert 4) Rousseau |
| Romantisme | 1) Victor Hugo 2) Goethe |
| Parnasse/ L'Art pour l'art | 1) Théophile Gautier |
| Symbolisme | 1) Maeterlinck 2) Baudelaire 3) Mallarmé 4) Rodenbach |
| Réalisme | 1) Zola 2) Balzac 3) Stendhal 4) Flaubert |
| Naturalisme | 1) Zola 2) Flaubert 3) Maupassant |
| Surréalisme | 1) Boris Vian 2) Ionesco 3) Beckett 4) André Breton |
| xx^e siècle | 1) Camus 2) Boris Vian 3) Sartre 4) Amélie Nothomb 5) J.K. Rowling |

Au sein de cette liste, les auteurs qui comptabilisent le plus de citations (toutes catégories confondues) sont les suivants :

- Zola
- Molière
- Victor Hugo
- Baudelaire
- Balzac

**LES AUTEURS LES PLUS LUS DANS LE CADRE SCOLAIRE
EN 5^e ET 6^e ANNÉES DU SECONDAIRE**

| Auteurs | Titres | En 5 ^e année | En 6 ^e année | Total des citations |
|------------------|---------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|---------------------------|
| Albert Camus | Ø | | 2 | 71 |
| | <i>L'Étranger</i> | 5 | 43 | |
| | <i>Les Justes</i> | | 9 | |
| | <i>La Peste</i> | 2 | 5 | |
| | <i>Le Mythe de Sisyphe</i> | | 3 | |
| | <i>Caligula</i> | | 1 | |
| | <i>L'Exil et le Royaume</i> | | 1 | |
| Émile Zola | Ø | 3 | 1 | 51 |
| | <i>Germinal</i> | 19 | 3 | |
| | <i>L'Assommoir</i> | 7 | 4 | |
| | <i>Au Bonheur des Dames</i> | 2 | 2 | |
| | <i>La Bête humaine</i> | | 2 | |
| | <i>Nana</i> | | 2 | |
| | <i>Thérèse Raquin</i> | 2 | | |
| | <i>Le Ventre de Paris</i> | | 2 | |
| | <i>J'Accuse</i> | | 1 | |
| | <i>La Conquête de Plassans</i> | 1 | | |
| Molière | Ø | 1 | | 43 |
| | <i>Dom Juan</i> | 7 | 10 | |
| | <i>L'Avare</i> | 4 | 3 | |
| | <i>Le Malade imaginaire</i> | 3 | 2 | |
| | <i>L'École des femmes</i> | 3 | 1 | |
| | <i>Le Bourgeois gentilhomme</i> | 3 | | |
| | <i>Tartuffe</i> | 2 | 1 | |
| | <i>Le Misanthrope</i> | 1 | | |
| | <i>Les Femmes savantes</i> | 1 | | |
| | <i>Les Fourberies de Scapin</i> | 1 | | |
| Jean-Paul Sartre | Ø | | 1 | 40 |
| | <i>Huis-clos</i> | 7 | 26 | |
| | <i>La Nausée</i> | | 3 | |
| | <i>Les Mains sales</i> | | 1 | |
| | <i>Morts sans sépulture</i> | 1 | | |
| | <i>Les Mouches</i> | | 1 | |
| Jean Anouilh | <i>Antigone</i> | 15 | 19 | 34 |

| | | | | |
|------------------------------|--|----|----|----|
| Éric-Emmanuel Schmitt | Ø | 3 | 3 | 29 |
| | <i>La Part de l'autre</i> | 5 | 4 | |
| | <i>Oscar et la Dame rose</i> | 1 | 2 | |
| | <i>Lorsque j'étais une œuvre d'art</i> | 1 | 2 | |
| | <i>L'Enfant de Noé</i> | | 2 | |
| | <i>Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran</i> | 1 | 1 | |
| | <i>L'Évangile selon Pilate</i> | | | |
| | <i>Le Visiteur</i> | 1 | | |
| | <i>La Nuit de Valognes</i> | 1 | 1 | |
| | <i>Hôtel des deux mondes</i> | 1 | | |
| Boris Vian | <i>L'Écume des jours</i> | 14 | 14 | 28 |
| Gustave Flaubert | Ø | 1 | | 26 |
| | <i>Madame Bovary</i> | 10 | 11 | |
| | <i>L'Éducation sentimentale</i> | 3 | 1 | |
| Guy de Maupassant | Ø | 4 | 4 | 25 |
| | <i>Bel-Ami</i> | 4 | 2 | |
| | <i>Le Horla</i> | 4 | 1 | |
| | <i>Boule de Suif</i> | 3 | 1 | |
| | <i>La Bécasse</i> | 1 | | |
| | <i>Pierre et Jean</i> | 1 | | |
| Honoré de Balzac | Ø | 3 | 1 | 23 |
| | <i>Le Père Goriot</i> | 7 | 5 | |
| | <i>Eugénie Grandet</i> | 3 | 1 | |
| | <i>La Peau de chagrin</i> | 1 | 1 | |
| | <i>Le Colonel Chabert</i> | | 1 | |
| Eugène Ionesco | <i>Rhinocéros</i> | 3 | 7 | 22 |
| | <i>La Cantatrice chauve</i> | 2 | 5 | |
| | <i>Le Roi se meurt</i> | 2 | 1 | |
| | <i>La Leçon</i> | | 2 | |

**LES AUTEURS LES PLUS LUS SPONTANÉMENT
EN 5^e ET 6^e ANNÉES DU SECONDAIRE**

| Auteurs | Titres | | Nombre de citations (lectures spontanées) |
|------------------------|-------------------------------------|----|--|
| J.K. Rowling | La saga <i>Harry Potter</i> | | 31 |
| Marc Levy | Ø | 8 | 26 |
| | <i>Et si c'était vrai</i> | 4 | |
| | <i>Sept jours pour une éternité</i> | 4 | |
| | <i>Le Premier Jour</i> | 4 | |
| | <i>La Première Nuit</i> | 2 | |
| | <i>Mes Amis, Mes Amours</i> | 2 | |
| | <i>Où es-tu ?</i> | 1 | |
| | <i>La Prochaine fois</i> | 1 | |
| Amélie Nothomb | Ø | 6 | 21 |
| | <i>Journal d'Hirondelle</i> | 4 | |
| | <i>Antéchrista</i> | 1 | |
| | <i>Biographie de la faim</i> | 1 | |
| | <i>Cosmétique de l'ennemi</i> | 1 | |
| | <i>Hygiène de l'assassin</i> | 1 | |
| | <i>Le Fait du Prince</i> | 1 | |
| | <i>Le Voyage d'hiver</i> | 1 | |
| | <i>Les Catilinaires</i> | 1 | |
| | <i>Métaphysique des tubes</i> | 1 | |
| | <i>Ni d'Ève ni d'Adam</i> | 1 | |
| | <i>Péplum</i> | 1 | |
| | <i>Stupeurs et Tremblements</i> | 1 | |
| Dan Brown | <i>Da Vinci code</i> | 9 | 18 |
| | <i>Anges et Démons</i> | 4 | |
| | <i>Deception Point</i> | 2 | |
| | <i>Le Symbole perdu</i> | 2 | |
| | <i>Forteresse digitale</i> | 1 | |
| Stephenie Meyer | La saga <i>Twilight</i> | 14 | 15 |
| | <i>Les Âmes vagabondes</i> | 1 | |
| J.R.R. Tolkien | <i>Le Seigneur des Anneaux</i> | 7 | 13 |
| | <i>Bilbo le Hobbit</i> | 3 | |
| | <i>Silmarillon</i> | 3 | |
| Bernard Werber | Ø | 4 | 12 |
| | <i>Les Fourmis</i> | 4 | |
| | <i>Les Thanatonautes</i> | 2 | |
| | <i>L'Empire des anges</i> | 1 | |
| | <i>Le Livre du voyage</i> | 1 | |

| | | | |
|------------------------------|--------------------------------------|---|---|
| Agatha Christie | Ø | 6 | 9 |
| | <i>Les Dix petits nègres</i> | 2 | |
| | <i>Le Crime de l'Orient Express</i> | 1 | |
| Frédéric Beigbeder | Ø | 1 | 8 |
| | <i>99 Francs</i> | 2 | |
| | <i>L'amour dure trois ans</i> | 2 | |
| | <i>L'Égoïste romantique</i> | 1 | |
| | <i>Nouvelles sous ecstasy</i> | 1 | |
| | <i>Windows on the world</i> | 1 | |
| Éric-Emmanuel Schmitt | Ø | 2 | 7 |
| | <i>Oscar et la Dame rose</i> | 3 | |
| | <i>La Part de l'autre</i> | 2 | |
| Philip Pullman | <i>À la croisée des mondes</i> | | 6 |
| Terry Goodkind | <i>L'Épée de vérité</i> | 5 | 6 |
| | <i>Dette d'os</i> | 1 | |
| Molière | <i>L'Avare</i> | 2 | 5 |
| | <i>Dom Juan</i> | 1 | |
| | <i>Les Fourberies de Scapin</i> | 1 | |
| | <i>Le Bourgeois gentilhomme</i> | 1 | |
| Victor Hugo | <i>Notre-Dame de Paris</i> | 2 | 5 |
| | <i>Les Misérables</i> | 2 | |
| | <i>Le Dernier Jour d'un condamné</i> | 1 | |
| Christopher Paolini | <i>La saga Eragon</i> | 4 | 5 |
| | <i>La tétralogie de l'Héritage</i> | 1 | |
| Guillaume Musso | Ø | 4 | 5 |
| | <i>Seras-tu là ?</i> | 1 | |